

# SUVREMENI

Suvremeni izazovi  
u radu (školskog)  
pedagoga

# ZC

Zbornik u čast Stjepana Staničića

(školskog)

# PFDAG

**Glavni urednik:** Marko Turk

**Uredništvo:** Siniša Kušić, Kornelija Mrnjaus, Jasminka Zloković

**Izdavač:**

Filozofski fakultet u Rijeci  
Sveučilišna avenija 4  
HR - Rijeka 51000

**Za izdavača:**

Izv. prof. dr. sc. Ines Srdoč-Konestra

**Glavni urednik:**

Dr. sc. Marko Turk

**Članovi uredništva:**

Doc. dr. sc. Siniša Kušić  
Izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjajus  
Red. prof. dr. sc. Jasminka Zloković

**Recenzenti:**

Red. prof. dr. sc. Jasminka Ledić, Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska  
Akademkinja Adila Pašalić-Kreso, profesor emeritus, Filozofski fakultet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina  
Red. prof. dr. sc. Igor Radeka, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
Red. prof. dr. sc. Metod Resman, Filozofski fakultet u Ljubljani, Slovenija  
Izv. prof. dr. sc. Katarina Todorović, Filozofski fakultet u Nikšiću, Crna Gora  
Red. prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska

**Lektura i prijevod teksta na hrvatski jezik:**

Snježana Beronja

**Lektura i prijevod teksta na engleski jezik:**

Vedrana Baretić

**Grafičko oblikovanje:**

Luka Buchberger

**Tisak:**

Tiskara Grafica Helvetica d.o.o., Viškovo

1. izdanje

Naklada 200 primjeraka

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 131122048.

ISBN 978-953-7975-46-3

Izdavanje ovoga Zbornika sufinancirali su: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Primorsko-goranska županija – Ured županije, Grad Rijeka – Odjel za odgoj i školstvo te Udruga učeničkih domova Republike Hrvatske.

Mišljenja, nalazi i zaključci navedeni u ovom materijalu označavaju mišljenja urednika ili autora te ne odražavaju nužno stajališta institucija podupiratelja.

Sveučilište u Rijeci  
Filozofski fakultet u Rijeci

# Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga

Zbornik u čast Stjepana Staničića

Rijeka, 2017.

# SADRŽAJ

<b>PRIGODNE RIJEČI</b> .....	6
<b>PREDGOVOR UREDNIŠTVA</b> .....	8
<b>STJEPAN STANIČIĆ: PROFESIONALNI PUT I DJELOVANJE</b> .....	13
Crtice iz privatnog i profesionalnog života .....	14
Riječi suradnika, kolega, studenata i prijatelja .....	38
<b>SUVREMENI IZAZOVI U RADU (ŠKOLSKOG) PEDAGOGA</b> .....	65
<b>Umjesto predgovora</b> .....	66
1. Moj profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: <i>hommage</i> vlastitoj profesiji <i>Stjepan Staničić</i> .....	67
2. Školski ravnatelj u Hrvatskoj: razvoj, stanje i budućnost <i>Stjepan Staničić</i> .....	78
<b>Izvorni znanstveni radovi</b> .....	93
1. Školski pedagogi: nositelji (europskih) promjena u obrazovanju? <i>Ivana Miočić, Marko Turk</i> .....	94
2. Budućnost razvojno-pedagoške službe u školi: nova kritička analiza <i>Mile Silov</i> .....	114
3. Profesionalni razvoj odgajatelja: izazov za pedagoga <i>Lidija Vujičić, Akvilina Čamber Tambolaš</i> .....	132
4. Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga <i>Slavica Žužić, Petra Markušić</i> .....	156
<b>Pregledni znanstveni radovi</b> .....	177
1. Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj <i>Klara Fegeš, Vesna Kovač</i> .....	178

2. Demistifikacija razvoja ljudskih potencijala u obrazovanju – hrvatska perspektiva <i>Kornelija Mrnjaus, Bojana Vignjević</i> .....	196
3. Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje <i>Maja Vračar, Aleksandra Maksimović</i> .....	214
4. Komunikacijska kompetentnost u funkciji savjetodavnog rada školskog pedagoga <i>Sladana Zuković, Senka Slijepčević</i> .....	236
<b>Prethodna priopćenja</b> .....	251
1. Savjetodavni rad školskog pedagoga <i>Edina Nikšić</i> .....	252
<b>Stručni radovi</b> .....	269
1. Izazovi savjetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima u funkciji unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa <i>Sandra Bjelan-Guska, Emanuela Buzuk, Ivana Katavić, Danijela Klepić</i> .....	270
2. Školski pedagozi o područjima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa <i>Daliborka Popović, Aleksandra Anđelković</i> .....	292
<b>O UREDNIŠTVU</b> .....	310
<b>O AUTORIMA RADOVA</b> .....	314
<b>O RECENZENTIMA</b> .....	321

# PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA – IZAZOV ZA PEDAGOGA

**Lidija Vujičić**

*Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: lidija.vujicic@uniri.hr*

**Akvilina Čamber Tambolaš**

*Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: akvilinact@uniri.hr*

## **Sažetak**

Profesionalni razvoj odgajatelja nužan je za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, odnosno kulture odgojno-obrazovne ustanove. Kao što se od odgajatelja očekuje, stvaranje poticajnog okruženja u kojem djeca uče djelovanjem i sudjelovanjem, tako i stručni suradnici trebaju stvarati poticajno okruženje među odgajateljima u kojem će i oni većim dijelom učiti djelovanjem, sudjelovanjem i razmišljanjem o svojoj praksi.

Za potrebe i opseg ovoga rada usmjerit ćemo se na rezultate odgajateljske procjene trenutačnih odnosa ljudi u ustanovama ranoga odgoja dobivene *Skalom stanja kulture vrtića* te na rezultate odgajateljskih stavova o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima dobivene *Skalom obrazovne paradigme odgajatelja*.

Na temelju dobivenih podataka napravljen je uvid u vrstu i kvalitetu odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, posebno odgajatelja i stručnih suradnika, čime se otvara prostor za promišljanje o kvalitetnim strategijama rada stručnoga suradnika pedagoga u namjeri poticanja i podržavanja profesionalnoga razvoja odgajatelja.

**Ključne riječi:** kultura odgojno-obrazovne ustanove; odgajatelj; odnosi; pedagog; profesionalni razvoj.

# THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS – A CHALLENGE FOR PEDAGOGUES

**Lidija Vujičić**

Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia, e: lidija.vujcic@uniri.hr

**Akvilina Čamber Tambolaš**

Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia, e: akvilinact@uniri.hr

## Abstract

The professional development of educators is necessary for the improvement of the quality of the educational process; that is, the culture of the educational institution. In the same way that educators are expected to create a stimulating environment in which children learn by doing and participating, the members of the preschool's professional team should be expected to create a stimulating environment among educators, in which they will learn through doing, participating, and reflecting upon their practice.

For the purposes and extent of this work, we will focus on the results of the educators' evaluation of the current relationships among the employees of the preschool education institutions obtained through the *Scale of the State of the Kindergarten Culture*. Furthermore, we intend to highlight the results regarding the educators' attitudes toward their profession and cooperation with the members of the preschool's professional team acquired through the *Scale of the Educator's Educational Paradigm*.

On the basis of the acquired data, an insight into the nature and quality of the relationships among the participants of the educational process was obtained, especially among the educators and members of the preschool's professional team. This provided an opportunity to reflect upon the quality strategies regarding the work of pedagogues, with the aim of encouraging and supporting the educators' professional development.

**Keywords:** culture of the educational institution; educator; pedagogue; relationships; professional development

## Uvod

Tijekom nekoliko posljednjih desetljeća teorijska se i konceptualna videnja profesionalnoga razvoja mijenjaju. Naglasak se prebacio s poučavanja (kao skupa vještina i kompetencija) na učenje samih učitelja (Sparks, 2002, Stoll, Earl i Fink, 2003 prema Collinson, Kozina, Kate Lin, Ling, Matheson, Newcombe i Zogla, 2009; Kimonen i Nevalainen, 2005; Grossman, Hammerness i McDonald, 2009). Društvo je već napravilo intelektualnu i konceptijsku promjenu, kao i brojne tvrtke i gospodarstva (Dixon, 1999, Schwandt i Marquardt, 2000 prema Collinson i sur., 2009), dok obrazovanje polako prihvaća nove promjene u razmišljanju i počinje uvoditi promjene koje potiču učitelje, stručne suradnike i ravnatelje na suradnju kako bi unaprijedili poučavanje i učenje (Townsend, 2011). Od odgojno-obrazovnih ustanova očekuje se da uvode inovacije kako bi uspješno popratile promjene oko sebe (Preskill i Torres, 1999, Kikoski i Kikoski, 2004 prema Kimonen i Nevalainen, 2005). Međutim, samoobnova se ne može dalje oslanjati na učenje prvog reda, odnosno *single-loop learning* (mijenjanje ponašanja članova, a ne njihova razmišljanja), nego pojedinci u organizacijama moraju početi primjenjivati učenje drugog reda, odnosno *double-loop learning* (promjene u razmišljanjima i uvjerenjima s namjerom promjene ponašanja) (Argyris i Schon, 1978, 1996 prema Kimonen i Nevalainen, 2005; Collinson i sur., 2009).

Na sličan način raspravlja i Fullan (2007) koji naglašava da postoje duboki teorijski i evolucijski razlozi za vjerovanje da će društvo biti snažnije ako obrazovanje ljudima omogućí da zajedno uče i rade na postizanju viših ciljeva koji će biti prihvatljivi za individualno i kolektivno dobro. Pritom ističe učenje koje ohrabruje različitost, ne homogenost, uključuje različite vrste inteligencija i različite stilove učenja. Naglašava da teorijsku spoznaju treba provjeriti u praksi i ponovo integrirati u okruženje u jednoj zajednici koja uči. Drugim riječima, funkcija ili smisao učenja postaje „činiti prave stvari u okruženju u kojem radimo“ (Fullan, 2007, str. 302). Kad više ljudi počne raditi prave stvari u svome okruženju, uronjeni u promjene svoga konteksta, navodi Fullan, dolazi do stvaranja, gradnje kapaciteta za promjene kojim se mnogi konteksti doista počinju mijenjati. Pokušaji uvođenja obrazovnih reformi već su doživjeli brojne neuspjehe diljem svijeta. Ti će se neuspjesi i ponavljati sve do trenutka dok se napokon ne „odlučimo baviti pitanjima svrhe i značenja obrazovanja“ (Stoll, Fink, 2000, str. 22). Peterson i Deal (2002, str. 6) zaključuju da je danas upravo oblikovanje kulture daleko važnije od kurikuluma, standarda, procjena, pa i odgovornosti za promjene: „Temeljne reforme ulažu napor u pokušaju da sadržaj, poučavanje i procjenjivanje priključe kao važne parametre u procjenjivanju uspješnosti neke reforme, ali bez kulture koja ih podržava i vrijednosti tih strukturalnih promjena, reforme su osudene na neuspjeh“. Drugim riječima, želimo naglasiti da vladine reforme samo površinski mogu mijenjati stanje u odgojno-obrazovnim ustanovama, ne prodirući pritom dublje u njihovo tkivo. Razloge tomu pronalazimo u premalo posvećenju pozornosti socijalnoj organizaciji i kontekstu u kojima se promjene uvode te kulturi odgojno-obrazovnih ustanova (vidi Vujičić, Kanjić i Čamber Tambolaš, 2015). To ujedno uključuje nužne promjene odgojno-obrazovne institucije, metoda učenja i poučavanja, ali istovremeno i uloge učitelja. Bruner (2000, str. 95) posebno naglašava



i upozorava ne samo na „(...) preobrazbu škole kao kulture učenja nego i preobrazbu uloge nastavnika u toj kulturi.“ Raspravlja se o nužnim promjenama odgojno-obrazovne institucije, metoda učenja i poučavanja, ali istovremeno i uloge učitelja (Grossman, Hammerness i McDonald, 2009). Fleming i Kleinhenz (2007) zaključuju da se škole neće poboljšati dok učitelji kolektivno ne počnu istraživati nove koncepcije poučavanja, propitivati o učinkovitoj praksi i međusobno se aktivno podržavati u profesionalnome rastu. Za razliku od dosadašnjeg *front end* (površinskoga) profesionalnog učenja, koje se temelji na sudjelovanju na tečajevima (radionicama, konferencijama), isti autori (prema Hawleyu i Valliju, 1999) raspravljaju o *back end* (dubinskome) profesionalnom učenju koje zahtijeva i omogućuje učiteljima „podršku da testiraju nove pristupe učenju u svojim vlastitim razredima“ (Fullan, 1982 prema Fleming i Kleinhenz, 2007, str.13) čime „škola i učitelji preuzimaju individualnu i kolektivnu odgovornost za „količinu“ onoga što su učenici naučili“ (Masters, 2005 prema Fleming i Kleinhenz, 2007, str.14). To postaje glavna značajka (Fleming i Kleinhenz, 2007; Bruner, 2000) po kojoj će se razlikovati škole koje imaju kulturu rezultata i one koje je nemaju, a naglašavaju i kako uspjeh učenika postaje fenomen koji je u izravnome odnosu s onim što škole i učitelji rade.

Zbog toga pitanje redefiniranja obrazovanja učitelja postaje nužno jer „dolazi do sve veće, sve dublje i sve ozbiljnije neusklađenosti između, s jedne strane, naših rascjepkanih i razdvojenih znanja, posloženih u pretince i, s druge strane, realiteta ili problema koji su svakim danom sve više i više polidisciplinarni, transverzalni, multidimenzionalni, transnacionalni, planetarni i globalni“ (Morin, 2002, str. 41-42). U istraživanjima o obrazovanju učitelja 80-tih godina dominirala je usmjerenost na stjecanje znanja i prenošenje znanja te misao da je potrebno specijalizirano znanje za rad u nastavi (Ball & Bass, 1999; Shulman, 1986 prema Grossman, Hammerness i McDonald, 2009). Ovaj naglasak na znanje zasjenio je važnost drugih aspekata nastave, uključujući potrebu za upravljanjem nastavnim aktivnostima, kao i stvaranjem jedne razredne zajednice. Isti autori navode da se naš pogled na nastavu tijekom prošloga desetljeća razvijao od naglaska na karakteristike nastavnika prema usmjeravanju na njegova ponašanja kao donositelja odluka i refleksivnoga praktičara. Nastavljaju mišlju da obrazovanje učitelja treba odmaknuti od kurikulumu usmjerenoga na ono što učitelj treba znati prema kurikulumu koji daje osnovne smjernice u kojem se znanje, vještine i profesionalni identitet razvijaju u procesu učenja u praksi (Grossman, Hammerness i McDonald, 2009; Kimonen i Nevalainen, 2005). Radi se o izravnim istraživanjima odgojno-obrazovne prakse, primjerice, akcijskim istraživanjima, koja su u našim institucijama ranoga i predškolskoga odgoja pokazala (Miljak, 2015; Slunjski, 2015; Vujičić, 2016) da organizacijom poticajnoga, raznolikog i kvalitetnog okruženja u ustanovi i odgojnoj skupini odgajateljima i drugim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa stvaramo uvjete da bolje vide i čuju svako dijete.

Važnost profesionalnoga razvoja Šagud (2011, str. 271) očituje se u stavu da je „sudjelovanje svakoga odgajatelja u procesu cjeloživotnoga profesionalnog obrazovanja njegova obaveza i odgovornost, a ne mogući izbor ambicioznih pojedinaca“. Profesionalni razvoj odgajatelja nužan je za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno kulture odgojno-obrazovne ustanove te je zato „uloga ustanove osigurati ozračje koje pogoduje trajnom učenju odraslih i u kojemu se mogu zadovoljiti potrebe

učenja odraslih. Kao što odgajatelji trebaju stvarati poticajno okruženje u kojem djeca uče djelovanjem i sudjelovanjem te samostalno ispravljaju pogreške, tako i članovi stručnoga tima trebaju stvarati poticajno okruženje za odgajatelje u kojem će i oni većim dijelom učiti djelovanjem, sudjelovanjem i razmišljanjem o svojoj praksi, upozoravajući ih na pogreške, ali i potičući na to da ih samostalno uvide i isprave“ (Vujičić, 2007, str. 97).

Zbog toga profesionalni razvoj odgajatelja nije samo individualni proces napredovanja, nego je to i proces koji mijenja kulturu ustanove u kojoj svi sudjeluju, a ona bi trebala biti otvorena i uključivati sve sudionike odgojno-obrazovnoga procesa (Vujičić, 2012). Vidljivo je da mijenjanje ustanove i njezino unapređenje zahtijeva veliku količinu interakcija među sudionicima kako bi se stvorio kapacitet za stvaranje promjene. Rinaldi (1994, str. 55) smatra da u Reggio pristupu „kvalitetan profesionalni razvoj nije nešto što se poduzima svako toliko, reflektirajući samo tude riječi. Umjesto toga, ono je ključan i svakodnevni aspekt našega posla, našega osobnog i profesionalnoga identiteta. Profesionalni se razvoj vidi, prije svega, kao promjena, kao reprodukcija (obnova) te kao neizostavno vozilo kojim će se jačati kvaliteta naše interakcije s djecom i nama samima“. Miljak (2009) ističe kako se odnos teorije i prakse neće značajnije promijeniti ako praktičari ne postanu istraživači svoje odgojno-obrazovne prakse. Istraživanje odgojno-obrazovne prakse važno je jer je praksa živi organizam koji se neprekidno mijenja, u kojemu se stvaraju interakcije među djecom, kao i one s odgajateljem. On ne može na isti način primjenjivati stečena znanja u svakoj odgojno-obrazovnoj skupini ili za određeni proces učenja. Znanja je potrebno preispitati u praksi te na temelju dobivenih rezultata stvarati nova. „Istraživanja praktičara integralni su dio njegova profesionalnog razvoja (Schon, 1983), a koncentriraju se na proces promjena, razvoja i napretka odgojno-obrazovne prakse“ (prema Šagud 2011, str. 274). U tome preokretu praktičari mogu imati važnu ulogu u razvoju i nastajanju teorije ili, kako to autorica Rinaldi naziva, „svi smo mi teorijski praktičari“ (Rinaldi 2006, str. 74). Fullan (2007) praktičare naziva „teoretičarima u akciji“ koji moraju biti sposobni prevesti teorijske koncepte u konkretnu akciju (praksu) jer u suprotnom teorija nema velik značaj (za praksu). Ona ostaje sama sebi svrhom. Rješenja moraju biti teorijska i praktična. Dok je teorija generalizirano konceptualno znanje, praktična teorija perceptualno je znanje, osobno relevantno i blisko povezano s datim kontekstom. To je znanje koje se razvija kroz iskustvo u praksi i koje nam omogućuje da razumijemo prirodu i kompleksnost situacija koje nisu unaprijed poznate (Pavlović Breneselović, 2015). Kvalitetno istraživanje i mijenjanje kulture ustanove moguće je jedino iznutra, i to upotrebom resursa, znanja i prakse pojedinaca koji su izravno povezani s kulturom te ustanove. Razlog tome je taj što odgajatelji i stručni tim mogu odrediti što je aktualni problem u njihovoj konkretnoj praksi te što je potrebno istraživati. Takvim načinom Fleming i Kleinhenz (2007) suprotstavljaju se razvijanju privatnih „naprtnjača“ (kratkoročnih strategija za rješavanje trenutačnih problema u praksi bez ikakve prilike za konstruktivnu raspravu s povratnom informacijom kolega ili bez nje) kojima se stvara „kutija za jaja“ gdje se svaki učitelj zatvara u svoju „čeliju“ (razred) braneći se tako od „invazije na svoju privatnost“ (Lortie 1975, prema Fleming i Kleinhenz 2007, str. 9). Takva kultura škole ne pomaže poboljšanju ishoda učenja učenika niti pogoduje razvoju zadovoljstva učitelja i kvalitetne učiteljske prakse. Škola se neće poboljšati dok učitelji kolektivno ne započnu s istraživanjem i propitivanjem

novih koncepcija poučavanja o učinkovitoj praksi i ne počnu se međusobno aktivno podržavati u profesionalnome rastu.

Ključ je promjene u odgajateljima koji su spremni na neprekidni rast i razvoj, istraživanje i učenje, kao i na umrežavanje i dijeljenje znanja s ostalima radi postizanja kvalitetne prakse. Uspostavljanjem dijaloga među odgajateljima moguće je postići razmjenu i stvaranje zajedničkoga znanja. Dijalog predstavlja proces stvaranja zajedničkoga razumijevanja unutar grupe, što dovodi do stvaranja zajedničkog značenja i učenja (Schein, 2011). Uspostavljanje dijaloga nije jednostavno i zahtijeva od odgajatelja da zajednički stvaraju znanje o neposrednoj praksi. Zajedničkim raspravama i sustavnim promišljanjem o svojoj praksi odgajatelji su u mogućnosti mijenjati svoja razmišljanja i stvarati put prema organizaciji koja uči. Stoga je mogućnost refleksije i kritičkoga promišljanja prakse važan smjer profesionalnoga učenja odgajatelja i široko područje za razvijanje kvalitetnih strategija pedagoga iz njegova područja i polja djelovanja. Od pedagoga se očekuje da skrbi za cjelokupni razvoj kulture odgojno-obrazovne ustanove i to na neki način predstavlja suvremeni pogled karakterističan za razvojnu pedagošku djelatnost u hrvatskome školstvu (Ledić, Staničić, Turk, 2013).

## Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi povezanost različitih dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove s obrazovnom paradigmom odgajatelja te identificirati one dimenzije kulture ustanove koje podržavaju profesionalni razvoj odgajatelja. U skladu s postavljenim ciljem, formulirani su sljedeći zadaci istraživanja:

1. Utvrditi povezanost dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove (prostorno-materijalnog okruženja, vremenske konfiguracije, odgojno-obrazovnog rada, odnosa u ustanovi) s obrazovnom paradigmom odgajatelja, odnosno njihovim stavovima o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa, i to u 8 dimenzija: slika o djetetu, shvaćanje znanja, shvaćanje procesa učenja, shvaćanja cilja kurikulumu, način tvorbe kurikulumu, odgojno-obrazovne strategije, socijalna formacija, percepcija odgajateljske/ učiteljske profesije.

2. Utvrditi povezanost dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove (prostorno-materijalnog okruženja, vremenske konfiguracije, odgojno-obrazovnog rada, odnosa u ustanovi) s učestalošću provođenja suvremenih oblika profesionalnog usavršavanja odgajatelja (istraživanje osobne prakse, razvoj refleksivnih vještina, umrežavanje ustanova).

Za prikupljanje podataka korišten je *Upitnik za procjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove* izraden za potrebe znanstveno-istraživačkoga projekta *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja Sveučilišta u Rijeci* (broj potpore: 13.10.2.2.01). Upitnik se sastoji od triju skala: 1. *Skala stanja kulture vrtića*, 2. *Skala profesionalnog razvoja* i 3. *Skala obrazovne paradigme odgajatelja*.

Istraživanje je provedeno tijekom rujna 2015. godine na slučajnom uzorku od N=238 odgajatelja s područja grada Rijeke (58%) te područja grada Zagreba (42%). Istraživanje je provedeno metodom ankete pri čemu je odgajateljima bila zajamčena anonimnost. Moguće ograničenje istraživanja u vezi s uzorkom moglo bi biti u činjenici da su istraživanjem obuhvaćeni odgajatelji iz dvaju velikih gradova u Republici Hrvatskoj – Rijeke i Zagreba. Budući da su u velikim gradovima prisutna veća financijska izdvajanja lokalne samouprave za područje ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, veća dostupnost različitih oblika stručnih usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, veće mogućnosti umrežavanja vrtića kao platforme za razmjenu profesionalnih iskustava, znanja i ideja, moguće je očekivati i da je kvaliteta odgojno-obrazovne prakse u tim ustanovama veća, što se može odraziti na veće zadovoljstvo odgajatelja odnosima u ustanovama ranoga odgoja. Zbog toga bi bilo zanimljivo vidjeti kako odnose u ustanovi procjenjuju odgajatelji u manjim gradskim ili ruralnim sredinama.

Za potrebe i opseg ovoga rada usmjerit ćemo se na rezultate odgajateljske procjene trenutačnih odnosa ljudi u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu ustanovama ranoga odgoja) dobivenih *Skalom stanja kulture vrtića* te na rezultate odgajateljskih stavova o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima dobivenih *Skalom obrazovne paradigme odgajatelja*. Na temelju tih podataka dobit ćemo svojevrsan uvid u vrstu i kvalitetu odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa, posebno odgajatelja i stručnih suradnika, čime se otvara prostor za promišljanje kvalitetnih strategija pedagoga u namjeri poticanja i podržavanja profesionalnoga razvoja odgajatelja.

## Rezultati i rasprava

Ukupan uzorak čini 98,1% odgajateljica te 1,7% odgajatelja. Prosječna je dob ispitanika 42 godine u rasponu od 23 do 62 godine. Najveći postotak ispitanih odgajatelja ima završenu višu školu, stručni ili preddiplomski studij, i to 65,1 % ispitanika, završeni fakultet (diplomski studij) ima njih 27,7%, dok najmanji postotak ispitanika ima završenu srednju školu (5,0 %). (Tablica 1.)

Tablica 1. Sociodemografske karakteristike ispitanika (u %)

Mjesto stanovanja		Dob *	42
Rijeka	58	Min. –Maks.	23-62
Zagreb	42	<b>Razina obrazovanja</b>	
<b>Spol</b>		Srednja škola	5,0
Ženski	98,1	Viša škola, stručni ili preddiplomski studij	65,1
Muški	1,7	Fakultet (diplomski studij)	27,7

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

U vezi s pitanjem poželjne razine obrazovanja odgajatelja, 55,9% ispitanika smatra da je to fakultet, 40,3% njih smatra da je to viša škola, a svega 0,8% smatra da je dovoljna srednja škola. Slika 1. prikazuje usporedbu postojeće razine obrazovanja ispitanih odgajatelja i njihova stava o poželjnoj razini obrazovanja odgajatelja gdje je vidljivo neslaganje između trenutne i poželjne razine obrazovanja odgajatelja. Naime, najveći postotak ispitanika ima završenu višu školu (65,1% ispitanika), ali najveći postotak ispitanika, njih 55,9%, procjenjuje da bi odgajatelj trebao imati diplomsku razinu obrazovanja (fakultet). Valja napomenuti da je 2012. godine sveučilišno diplomsko obrazovanje odgajatelja završila prva generacija na prostorima Republike Hrvatske, a to zasigurno utječe na dobivenu sliku podataka (vidi Tatalović Vorkapić, Vujičić i Boneta, 2015).



Slika 1. Postojeća i poželjna razina obrazovanja ispitanih odgajatelja (u %)

#### Odgajateljska procjena trenutnih odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja.

Skalom stanja kulture vrtića nastojali smo ispitati trenutno stanje u ustanovi ranoga odgoja u šest različitih dimenzija, a u ovome radu usmjerit ćemo se na rezultate trenutnoga stanja odnosa ljudi u ustanovi kao jedne od dimenzija kulture ustanove. Ispitanicima je ponudena petostupanjska skala Likertovog tipa na kojoj su trebali procijeniti stupanj u kojemu se navedene tvrdnje odnose na odgojno-obrazovnu praksu vrtića u kojemu rade (1 – uopće se ne odnosi, 2 – uglavnom se ne odnosi, 3 – niti se odnosi niti se ne odnosi, 4 – uglavnom se odnosi, 5 – u potpunosti se odnosi). Deskriptivni podaci prikazani su u Tablici 2., pri čemu veće priklanjanje svim navedenim tvrdnjama, osim posljednjoj, svjedoči o praksi uspostavljanja i održavanja kvalitetnih, uvažavajućih i recipročnih odnosa svojstvenih pozitivnoj kulturi vrtića (Peterson, 2002 prema Vujičić, 2011). Radi jednostavnije interpretacije deskriptivnih pokazatelja, u svim su tvrdnjama spojeni modaliteti odgovora, i to: uopće se ne odnosi i uglavnom se ne odnosi te modaliteti odgovora uglavnom se odnosi i u potpunosti se odnosi.

Kao najprisutnije odlike odnosa u ustanovi, ispitanici su odgajatelji naveli uvijek dostupnu podršku i pomoć ravnatelja ( $M=4,32$ ;  $sd=0,897$ ), pomoć kolegica u radu i rješavanju problema ( $M=3,99$ ;  $sd=0,755$ ) te poticanje i ohrabrivanje odgajatelja u iskušavanju novih ideja i odgojno-obrazovnih strategija u radu ( $M=3,97$ ;  $sd=0,879$ ). Za sve tri navedene tvrdnje oko 3/4 ispitanika (1. tvrdnja: 84,9%, 2. tvrdnja: 76,1%, 3. tvrdnja: 73,5%) izjasnilo se da se uglavnom ili potpuno odnose na praksu njihova vrtića.

Za temu ovoga rada posebno je važan podatak da su ispitanici odgajatelji izrazito pozitivno procijenili svoj odnos sa stručnim suradnicima u pogledu pitanja njihove spremnosti za pružanje stručne podrške i pomoći odgajateljima u radu (tvrdnja pod rednim brojem 4,  $M=3,89$ ;  $sd=0,906$ ) te njihova odnosa prema odgajateljima kao prema ravnopravnim partnerima, a ne svojim podređenima koje treba učiti kako raditi s djecom (tvrdnja pod rednim brojem 6.,  $M=3,79$ ;  $sd=0,951$ ). Međutim, valja primijetiti da je u objema spomenutim tvrdnjama gotovo četvrtina ispitanika odgajatelja (4. tvrdnja: 23,1 % i 6. tvrdnja: 23,5%) zauzela suzdržani stav koji se očituje u njihovoj procjeni da se navedeno niti odnosi niti ne odnosi na praksu dječjeg vrtića u kojemu rade.

Kao daljnje pozitivne odlike odnosa u ustanovama ranoga odgoja, ispitanici procjenjuju demokratsko donošenje odluka na temelju stručne argumentacije (tvrdnja pod rednim brojem 5.,  $M=3,85$ ;  $sd=0,802$ ) te međusobnu podršku i poštovanje u kolektivu (tvrdnja pod rednim brojem 7.,  $M=3,78$ ;  $sd=0,858$ ), pri čemu se za 5. tvrdnju 72,7% ispitanika izjasnilo da se uglavnom ili potpuno odnosi na praksu dječjeg vrtića, a za 7. tvrdnju su se 69,3% ispitanika izjasnila da se uglavnom ili potpuno odnosi na praksu dječjeg vrtića. Ipak, petina se ispitanika za obje tvrdnje (5. tvrdnja: 21,4% ispitanika, 7. tvrdnja: 21% ispitanika) izjasnila da se niti odnose niti ne odnose na trenutačno stanje u odnosima ljudi u njihovoj ustanovi.

Tablica 2. Procjena odgajatelja o odnosima u ustanovi ranoga odgoja (u %)

Odnosi u ustanovi ranoga odgoja	Uopće se ne odnosi	Uglavnom se ne odnosi	Niti se odnosi niti se ne odnosi	Uglavnom se odnosi	U potpunosti se odnosi	bo	M	sd
1. Odgajatelji mogu u svakome trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.	1,3	4,2	8,8	32,4	52,5	0,8	4,32	0,897
2. Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme...).	0,4	1,7	21,0	51,3	24,8	0,8	3,99	0,755
3. Ohrabruju se odgajatelji koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe.	0	7,1	17,6	44,1	29,4	1,7	3,97	0,879

4.	Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	1,7	4,6	23,1	44,1	26,1	0,4	3,89	0,906
5.	Odluke donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	0,8	4,6	21,4	54,2	18,5	0,4	3,85	0,802
6.	Stručni se suradnici prema nama odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao naši nadređeni koji nas kontroliraju i uče kako raditi s djecom.	2,9	5,5	23,5	45,4	22,3	0,4	3,79	0,951
7.	U našem se kolektivu međusobno podržavamo i cijenimo.	0,8	8,0	21,0	52,1	17,2	0,8	3,78	0,858
8.	Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao svoju.	1,3	4,6	31,9	46,6	14,7	0,8	3,69	0,825
9.	Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i ostvarimo zajedno.	0,8	10,9	30,7	41,6	16,0	0	3,61	0,911
10.	Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegov.	1,3	12,2	38,7	39,1	7,6	1,3	3,40	0,848
11.	U našem kolektivu ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.	5,9	16,0	38,2	20,6	17,6	1,7	3,29	1,119
12.	Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	3,8	16,8	35,7	38,7	3,4	1,7	3,21	0,901
13.	U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.	17,2	24,8	28,2	20,2	5,0	4,6	2,70	1,148

Posjedovanje jasne vizije dječjeg vrtića koju svi odgajatelji doživljavaju kao svoju (tvrdnja pod rednim brojem 8.) uglavnom se ili potpuno odnosi na praksu vrtića (61,3% ispitanika), dok se timsko ostvarenje aktivnosti i projekata (tvrdnja pod rednim brojem 9.) odvija u vrtićima (57,6% ispitanika). Gotovo trećina ispitanih odgajatelja za obje je tvrdnje (8. tvrdnja: 31,9% ispitanika, 9. tvrdnja: 30,7% ispitanika) procijenila da se opisani obrasci međuljudskih odnosa niti odnose niti ne odnose na praksu dječjeg vrtića u kojemu rade.

Podaci pokazuju veliku raspršenost odgovora na tvrdnjama o poštovanju različitih mišljenja u kolektivu (tvrdnja pod rednim brojem 10) te postojanju suprotstavljenih „klanova“ (tvrdnja pod rednim brojem 11). Manje od polovice odgajatelja (46,7%) izjavilo je da se tuđe mišljenje u kolektivu poštuje, čak i ako se razlikuje od drugih mišljenja. Suprotno od toga procjenjuje njih 13,5%, a više od trećine ispitanih odgajatelja, njih 38,7%, ne može procijeniti odnosi li se navedena tvrdnja na praksu dječjeg vrtića u kojemu rade. Da u kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“, procjenjuje petina ispitanih odgajatelja (21,9%), dok je više od trećine njih (38,2%) suzdržano u procjeni.

Velika raspršenost odgovora vidljiva je i u tvrdnjama o umijeću davanja i primanja konstruktivne kritike (tvrdnja pod rednim brojem 12.) te manjku komunikacije u odgajateljskom kolektivu (tvrdnja pod rednim brojem 13.). Petina ispitanika (20,6%) procjenjuje da odgajatelji s kojima rade ne znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku bez ljutnje i povrijeđenosti, njih 42,1 % procjenjuje da članovi njihova kolektiva to znaju činiti na primjeren način, dok više od trećine ispitanika (35,7%) ne može procijeniti. Čak četvrtina ispitanika (25,2%) procjenjuje da u njihovu kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima, 28,2% ispitanika ne može procijeniti, a 42% ispitanika međusobnu komunikaciju u kolektivu smatra zadovoljavajućom. U podacima dobivenim za opisanu tvrdnju o manjku komunikacije u kolektivu primjećujemo da je najveći postotak ispitanika bez odgovora (4,6%) u odnosu na sve ostale tvrdnje kojima su ispitani međuljudski odnosi u ustanovama ranoga odgoja.

Iz izloženih deskriptivnih podataka proizlazi da su poštovanje i prihvaćanje različitih mišljenja, davanje i primanje konstruktivne kritike te međusobna komunikacija u kolektivu ona područja međuljudskih odnosa u ustanovama ranoga odgoja u kojima treba uložiti dodatne napore u namjeri unapređenja njihove kvalitete. Kulturi otvorenoga dijaloga (Miljak 2009) treba dati posebnu pozornost jer je rasprava tijekom procesa zajedničkog učenja temeljni pokretač mijenjanja vlastitih uvjerenja o odgojno-obrazovnoj praksi u kojoj drugi, slažući se i ne slažući se s nama, postaju izvor kognitivnoga konflikta kao okidača za preispitivanje i modificiranje već postojećih teorija o odgoju i obrazovanju. Prema tome, suradnja u kojoj se svi sudionici rasprave slažu nikako nije i ne može biti prirodna jer je nemoguće da o nekom problemu svi imamo isto mišljenje.

Kako bismo ispitali postojanje razlike između odgajatelja u procjeni odnosa ljudi u ustanovama ranoga odgoja s obzirom na mjesto u kojemu žive i rade (Rijeka i Zagreb), proveli smo t-test za nezavisne uzorke na svim česticama *Skale stanja kulture vrtića* koje se odnose na procjenu međuljudskih odnosa. Spomenute čestice procjene odnosa u ustanovi predstavljaju zavisne varijable, dok je mjesto stanovanja nezavisna varijabla prema kojoj se razlikuju dvije skupine ispitanika.

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između odgajatelja u Rijeci i Zagrebu u njihovoj procjeni spremnosti stručnih suradnika za pružanje stručne podrške i pomoći odgajateljima u radu ( $t(228,731) = -2,922$ ,  $p < 0,01$ ), pri čemu zagrebački odgajatelji ( $M = 4,08$ ;  $sd = 0,804$ ) spremnost stručnih suradnika za pružanje profesionalne podrške odgajateljima procjenjuju višom od riječkih odgajatelja ( $M = 3,75$ ;  $sd = 0,952$ ). Indeks veličine efekta<sup>1</sup> ( $\eta^2 = 0,025$ ) upućuje na to da se svega 2,5% varijance procjene

<sup>1</sup> Veličina efekta: 0,09 mali; 0,14 srednji; 0,22 veliki (Petz, Kolesarić i Ivanec, 2012)



ispitanika o spremnosti stručnih suradnika za pružanje pomoći može povezati s mjestom rada i stanovanja odgajatelja-ispitanika.

Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja u Rijeci i Zagrebu u njihovoj procjeni podrške koja se pruža odgajateljima u iskušavanju novih ideja i odgojno-obrazovnih strategija ( $t(230,435) = -4,453$ ,  $p < 0,01$ ), pri čemu odgajatelji iz Zagreba tu podršku procjenjuju većom ( $M = 4,25$ ;  $sd = 0,733$ ) od odgajatelja iz Rijeke ( $M = 3,77$ ;  $sd = 0,922$ ). Indeks veličine efekta ( $\eta^2 = 0,079$ ) upućuje na to da se svega 7,9% varijance procjene podrške odgajateljima u iskušavanju novih ideja u radu može povezati s mjestom rada i stanovanja odgajatelja-ispitanika.

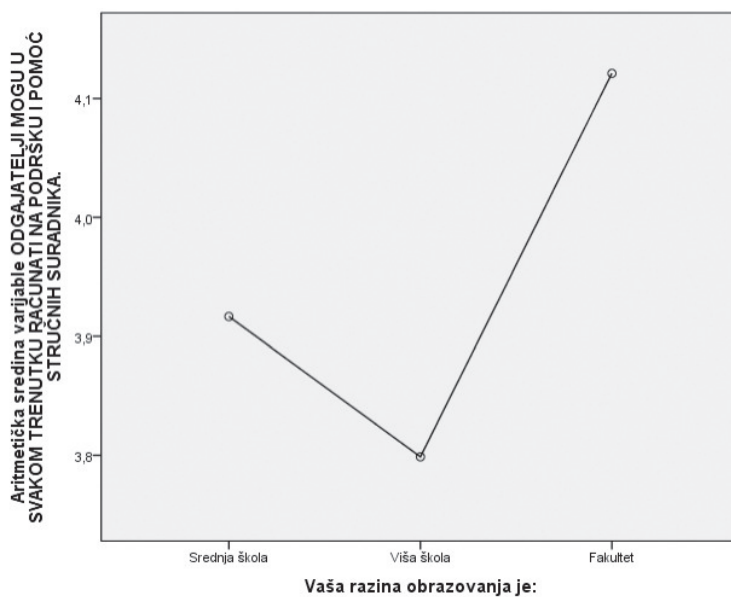
Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja u Rijeci i Zagrebu u njihovoj procjeni spremnosti ravnatelja za pružanje stručne podrške i pomoći odgajateljima ( $t(234) = -3,969$ ,  $p < 0,01$ ), pri čemu odgajatelji iz Zagreba prisutnost podrške ravnatelja procjenjuju većom ( $M = 4,58$ ;  $sd = 0,755$ ) od odgajatelja iz Rijeke ( $M = 4,13$ ;  $sd = 0,946$ ). Indeks veličine efekta ( $\eta^2 = 0,063$ ) upućuje na to da se svega 6,3% varijance procjene ispitanika o spremnosti ravnatelja za pružanje podrške može povezati s mjestom rada i stanovanja odgajatelja-ispitanika.

Jedno od objašnjenja navedenih rezultata možemo pronaći u činjenici da je Dječji vrtić *Rijeka*, kao javna ustanova ranoga odgoja koja je osnovni nositelj *Programa javnih potreba u predškolskome odgoju i obrazovanju te skrbi o djeci rane i predškolske dobi* na području grada Rijeke, „mamut“ ustanova (Miljak, 1996) koja u svom sastavu ima 5 centara predškolskoga odgoja, odnosno 31 podcentar predškolskoga odgoja u kojima je tijekom pedagoške godine 2015./2016. u 171 odgojnu skupinu bilo upisano ukupno 3335 djece. U Dječjem vrtiću *Rijeka* zaposlen je ukupno 481 djelatnik, od čega je 339 odgajatelja, 19 stručnih suradnika i 18 administrativno-računovodstvenih djelatnika, a na čelu takve velike ustanove samo je jedan ravnatelj.<sup>2</sup> Sasvim je jasno da u opisanim okolnostima protok informacija, učestalost i kvaliteta komunikacije odgajatelja i ravnatelja te odgajatelja i stručnih suradnika, bez obzira na sav trud i nastojanja, ne može biti na zavidnoj razini, pa je to mogući razlog zbog kojega su odgajatelji iz Rijeke razinu podrške i pomoći ravnatelja te stručnih suradnika procijenili nižom od odgajatelja iz Zagreba. Unatoč utvrđenim statistički značajnim razlikama između odgajatelja u Rijeci i Zagrebu u njihovim procjenama spremnosti stručnih suradnika i ravnatelja za pružanje stručne pomoći odgajateljima, kao i razine podrške odgajateljima za inoviranje odgojno-obrazovne prakse, dobivena mala veličina efekta na svim trima spomenutim varijablama upućuje na to da se mala proporcija varijance procjene međuljudskih odnosa u ustanovi može pripisati mjestu stanovanja odgajatelja-ispitanika.

Kako bismo ispitali postojanje razlike između odgajatelja različite razine obrazovanja (1 – srednja škola, 2 – viša škola, 3 – fakultet) u procjeni odnosa ljudi u ustanovama ranoga odgoja, proveli smo jednosmjernu analizu varijance za nezavisne skupine rezultata na svim česticama međuljudskih odnosa u *Skali stanja kulture vrtića*. Spomenute čestice procjene odnosa u ustanovi predstavljaju zavisne varijable, dok je razina obrazovanja nezavisna varijabla (faktor) prema kojoj se razlikuju tri skupine ispitanika.

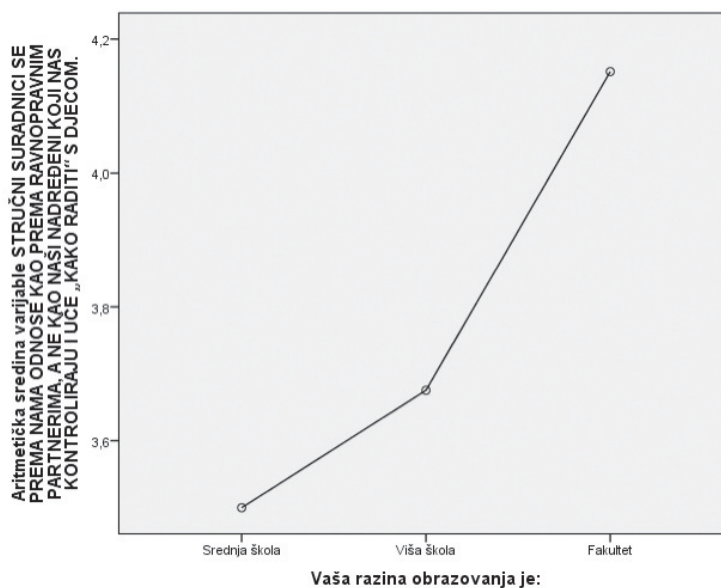
<sup>2</sup> Prema podacima za pedagošku godinu 2015./2016. koje je dostavila ravnateljica DV-a *Rijeka* Davorica Guštin.

Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja različite razine obrazovanja u procjeni međuljudskih odnosa, i to u samo dvjema od ukupno trinaest tvrdnji, od kojih se obje odnose na odgajateljsku percepciju njihova odnosa sa stručnim suradnicima. Naime, utvrđeno je da se skupine odgajatelja s obzirom na postignutu razinu obrazovanja statistički značajno razlikuju u svojoj procjeni spremnosti stručnih suradnika za pružanje stručne pomoći odgajateljima u radu ( $F(2,229)=3,082$ ;  $p<0,05$ ) i da je stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,026$ ) između razine obrazovanja odgajatelja i procjene spremnosti stručnih suradnika za pružanje pomoći malen, pri čemu stupanj obrazovanja odgajatelja može objasniti 2,6% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama spremnosti stručnih suradnika za pružanje pomoći između odgajatelja sa završenom višom školom (stručni ili preddiplomski studij) i odgajatelja sa završenim fakultetom (diplomski studij), pri čemu odgajatelji sa završenim fakultetom spremnost stručnih suradnika za pružanje stručne podrške odgajateljima procjenjuju većom ( $M_3=4,12$ ;  $sd_3=0,869$ ) od odgajatelja sa završenom višom školom ( $M_2=3,80$ ;  $sd_2=0,881$ ), što je vidljivo na grafu 1. Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovoj procjeni spremnosti stručnih suradnika za pružanje stručne pomoći.



*Graf 1. Razlika između odgajatelja sa završenom višom školom i završenim fakultetom u procjeni spremnosti stručnih suradnika za pružanje profesionalne podrške i pomoći odgajateljima*

Nadalje, utvrđena je statistički značajna razlika između odgajatelja različite razine obrazovanja u njihovoj procjeni načina na koji se stručni suradnici odnose prema njima kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao svojim podređenima koje treba učiti kako raditi ( $F(2,229)=7,035$ ;  $p<0,01$ ). Malen je stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,058$ ) između razine obrazovanja odgajatelja i njihove procjene odnosa stručnih suradnika prema odgajateljima kao prema ravnopravnim partnerima, pri čemu stupanj obrazovanja odgajatelja može objasniti 5,8% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama odnosa stručnih suradnika prema odgajateljima kao prema ravnopravnim partnerima između odgajatelja sa završenom višom školom i odgajatelja sa završenim fakultetom (graf 2.), pri čemu odgajatelji sa završenim fakultetom ( $M_3=4,15$ ;  $sd_3=0,846$ ) u većoj mjeri procjenjuju da se stručni suradnici prema njima odnose kao prema ravnopravnim partnerima u radu u odnosu na odgajatelje sa završenom višom školom ( $M_2=3,68$ ;  $sd_2=0,914$ ). Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovoj procjeni odnosa stručnih suradnika prema odgajateljima.



Graf 2. Razlika između odgajatelja sa završenom višom školom i završenim fakultetom u procjeni odnosa stručnih suradnika prema njima kao ravnopravnim partnerima

U promišljanjima mogućih objašnjenja dobivenih rezultata analize varijance koji su pokazali da više obrazovani odgajatelji pozitivnije procjenjuju svoj odnos sa stručnim suradnicima, možemo krenuti od suvremenoga shvaćanja uloge odgajatelja kao profesionalca koji aktivno osluškuje dječje misli i osjećaje, promatra i dokumentira njihove aktivnosti, uočava njihove mogućnosti, pronalazi odgovarajuće postupke koji će pripomoći njihovom razvoju, nasuprot praćenju gotovih metodičkih naputaka u svrhu postizanja programskih ciljeva (Vujičić, Tatalović Vorkapić, Boneta 2012). U tom kontekstu govorimo o istraživanju kao nužnoj aktivnosti ostvarivanja kvalitetnije odgojne prakse. Pritom odgajatelj ima profesionalnu obvezu neprekidnoga istraživanja vlastite prakse i propitivanja svojih odnosa s djecom u odgojno-obrazovnome procesu. Kolegiji na diplomskim studijima ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj kao što su Metodologija kvantitativnih istraživanja, Metodologija kvalitativnih istraživanja, Akcijska istraživanja<sup>3</sup>, Metodologija istraživanja u ranome odgoju i obrazovanju<sup>4</sup> odgajateljima omogućuju razvoj kompetencija potrebnih za osmišljavanje i provedbu istraživanja u odgojno-obrazovnoj praksi, znanstveno promišljanje i kritički odnos prema pedagoškoj praksi. Navedeni kolegiji osposobljavaju odgajatelje za demonstraciju više razine znanja i razumijevanja te za provođenje istraživanja u funkciji izravnoga unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse. Možda su upravo istraživačko-refleksivne kompetencije odgajatelja, ojačane tijekom obrazovanja na diplomskoj razini, razlog zbog kojeg ih stručni suradnici doživljavaju ravnopravnim partnerima u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa u ustanovama ranoga odgoja zbog kojeg visokoobrazovani odgajatelji i stručni suradnici ostvaruju kvalitetne, uzajamno podržavajuće odnose. To je vjerojatno rezultiralo i pozitivnijim procjenama visokoobrazovnih odgajatelja, u odnosu na odgajatelje niže razine obrazovanja, o spremnosti stručnih suradnika za pružanje profesionalne pomoći.

**Stavovi odgajatelja o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima.** Osim ispitivanja trenutačnoga stanja u ustanovama ranoga odgoja u različitim dimenzijama kulture ustanove, *Skalom obrazovne paradigme odgajatelja* nastojali smo ispitati stavove odgajatelja o različitim aspektima odgojno-obrazovnoga procesa. U ovome radu iznosimo rezultate odgajateljskih stavova o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima čiji su deskriptivni pokazatelji prikazani u tablici 3. Ispitanici su na petostupanjskoj skali Likertovog tipa trebali procijeniti svoj stupanj slaganja s ponudnim tvrdnjama (*1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem*). Radi jednostavnije interpretacije deskriptivnih podataka spojeni su neki modaliteti odgovora, i to: *uopće se ne slažem i ne slažem se* te modaliteti odgovora *slažem se i u potpunosti se slažem*.

Veće slaganje s prvih šest čestica u tablici 3. svjedoči o suvremenoj percepciji odgajatelja o vlastitoj profesiji gdje se posebno ističe stav ispitanika da se dobrim odgajateljem ne postaje s puno godina radnog iskustva, već promišljanjem vlastite prakse ( $M=4,45$ ;  $sd=0,685$ ), kao i stav da je zajedničko istraživanje prakse odgajatelja, stručnih

<sup>3</sup> Studijski program diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Učiteljski fakultet u Rijeci: [http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/Diplomski\\_RPOO\\_program\\_proieni\\_tekst.pdf](http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/Diplomski_RPOO_program_proieni_tekst.pdf)

<sup>4</sup> Studijski program diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Učiteljski fakultet u Zagrebu: <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/Diplomski-sveu%C4%8Dili%C5%A1ni-studij-ranoga-i-pred%C5%A1kolskoga-odgoja-i-obrazovanja.pdf>

suradnika i znanstvenika temelj za unapređenje prakse ( $M=4,38$ ;  $sd=0,665$ ). Ova razina procjene tvrdnje ide u prilog činjenici da su odgajatelji osvjешteni o važnosti suradnje sa stručnim suradnicima i znanstvenicima kao temelja za provođenje kontinuiranih (akcijskih) istraživanja u namjeri unaprjeđivanja odgojne prakse vlastite ustanove, ali i stvaranja (gradbenih) teorija koje bi se mogle primijeniti i u drugim ustanovama.

Tablica 3. Stavovi odgajatelja o vlastitoj profesiji (u %)

Percepcija odgajateljske profesije	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Ne slažem se	U potpunosti se slažem	bo	M	sd
1. Dobar odgajatelj ne postaje onaj koji ima puno godina radnoga iskustva, već onaj koji promišlja i reflektira vlastitu praksu.	0,0	0,4	9,7	34,0	55,0	0,8	4,45	0,685
2. Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je za razumijevanje, mijenjanje i unapređivanje prakse.	0,0	0,8	7,6	43,3	47,1	1,3	4,38	0,665
3. Profesionalni razvoj trebao bi rezultirati većim promjenama u uvjerenjima i ponašanju odgajatelja nego u njegovu znanju.	0,4	5,5	29,0	42,9	20,2	2,1	3,79	0,849
4. Odgajatelji bi trebali imati petogodišnje fakultetsko obrazovanje (magistar rpo-a) kao i svi ostali stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja (pedagozi, psiholozi, defektolozi...).	11,8	17,2	36,6	17,6	13,9	2,9	3,05	1,191
5. Smeta mi kada me oslovljavaju s „teta“ umjesto s „odgajatelj/ica“.	25,2	16,8	23,5	17,6	14,3	2,5	2,78	1,391
6. Samo neiskusni odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitoga stila učenja i poučavanja djece.	17,6	24,4	33,2	14,7	7,6	2,5	2,69	1,161
7. Oblici stručnoga usavršavanja, seminari i predavanja, odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi.	4,2	8,4	43,7	32,4	10,1	1,3	3,36	0,93

S tvrdnjom da bi profesionalni razvoj trebao rezultirati većim promjenama u uvjerenjima odgajatelja nego u njegovu znanju slaže se 63,1% ispitanika, dok se gotovo trećina ispitanika (29,0%) niti slaže niti ne slaže. Međutim, podaci pokazuju veliku raspršenost odgovora na tvrdnji da bi odgajatelji trebali imati petogodišnje fakultetsko obrazovanje. Naime, trećina ispitanika (31,5%) priklanja se važnosti petogodišnjega fakultetskog obrazovanja odgajatelja, trećina njih (36,6%) nema o tome određen stav, dok se trećina njih (29%) s tim ne slaže. Velika raspršenost u stavovima ispitanih odgajatelja prisutna je i u vezi s (ne)stručnim nazivljem kojim ih se oslovljava. Trećinu ispitanika (31,9%) smeta oslovljavanje s „teta“ umjesto s „odgajatelj ili odgajateljica“, dok četvrtina njih (23,5%) nema o tome konkretan stav. Najveći postotak ispitanika (42%) izjasnio se da im ne smeta naziv „teta“, što je (pre)velik postotak uzme li se u obzir činjenica da bi odgajatelji trebali biti primarni promotori vlastite profesije i njezine važnosti u širem društvu, a korištenje stručnoga umjesto kolokvijalnoga nazivlja profesije jedan je u nizu koraka koje je potrebno poduzeti u svrhu pospješivanja procesa profesionalizacije odgajateljskog zanimanja. Sa stavom da samo neiskusni odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja slaže se 22,3% ispitanika, njih 33,2 % se niti slaže niti ne slaže, dok se 42% ispitanika ne slaže s takvim stavom.

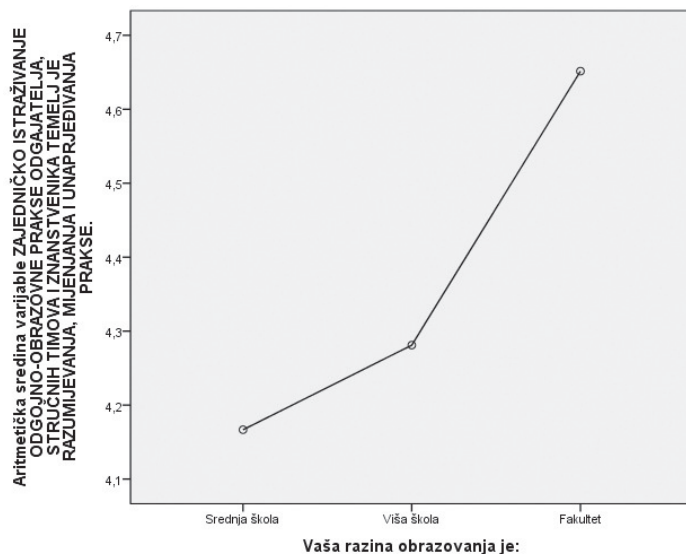
Veće priklanjanje zadnjoj tvrdnji u tablici 3. Upućuje na tradicionalne stavove odgajatelja prema vlastitoj profesiji. Iz izloženih je podataka vidljivo da 42,5% ispitanika još uvijek smatra da im oblici stručnih usavršavanja poput seminara i predavanja daju konkretne odgovore na probleme iz prakse, dok se njih 43,7 % niti slaže niti ne slaže s takvom tvrdnjom. Tek je 12,6% ispitanika iskazalo svoje neslaganje s navedenom tvrdnjom, što je izrazito mali postotak uzme li se u obzir činjenica da je odgojno-obrazovna praksa svakoga vrta jedinstvena, neponovljiva i nepredvidljiva pa zbog toga ne može postojati jedinstven recept za rješavanje problema u praksi, već je potrebno o njoj promišljati i istraživati u namjeri poboljšanja njezine kvalitete.

Kako bismo ispitali postoji li razlika između odgajatelja različite razine obrazovanja (1 – srednja škola, 2 – viša škola, 3 – fakultet) u njihovim stavovima o vlastitoj profesiji kao sastavnom dijelu njihove obrazovne paradigme, proveli smo jednosmjernu analizu varijance za nezavisne skupine rezultata na svim česticama stavova o vlastitoj profesiji u *Skali obrazovne paradigme odgajatelja*. Stavovi odgajatelja o vlastitoj profesiji predstavljaju zavisne varijable, dok je razina obrazovanja nezavisna varijabla (faktor) prema kojoj se razlikuju tri skupine ispitanika.

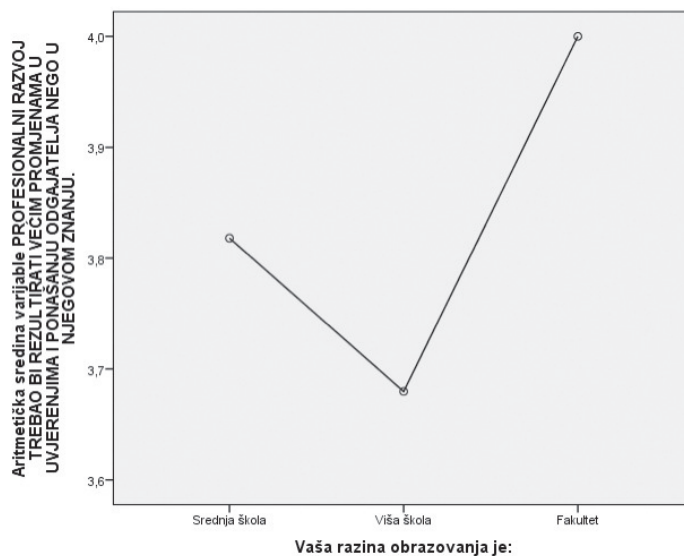
Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja različite razine obrazovanja u njihovim stavovima o odgajateljskoj profesiji, i to u dvjema od ukupno sedam tvrdnji, od kojih se jedna odnosi na odgajateljske stavove o važnosti suradnje sa stručnim suradnicima, a druga na suvremeno shvaćanje profesionalnoga razvoja odgajatelja. Naime, utvrđeno je da se skupine odgajatelja s obzirom na postignutu razinu obrazovanja statistički značajno razlikuju u stavu da je zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih suradnika i znanstvenika temelj za razumijevanje, mijenjanje i unaprjeđivanje prakse ( $F(2,228)=8,242$ ;  $p<0,01$ ). Malen je stupanj povezanosti

( $\eta^2=0,067$ ) između razine obrazovanja odgajatelja i njihova stava o važnosti zajedničkog istraživanja i unaprjeđivanja odgojne prakse, pri čemu stupanj obrazovanja odgajatelja može objasniti 6,7% varijance njihova stava na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim odgovorima o važnosti zajedničkog istraživanja odgojne prakse između odgajatelja sa završenom višom školom (stručni ili preddiplomski studij) i odgajatelja sa završenim fakultetom (diplomski studij), pri čemu zajedničko istraživanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa kao temelj za mijenjanje i unaprjeđivanje prakse odgajatelji sa završenim fakultetom procjenjuju važnijim ( $M_3=4,65$ ;  $sd_3=0,595$ ) od odgajatelja sa završenom višom školom ( $M_2=4,28$ ;  $sd_2=0,654$ ), što je prikazano na grafu 3. Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovu stavu o zajedničkome istraživanju kao temelju za mijenjanje i poboljšanje kvalitete odgojne prakse.

Utvrđena je statistički značajna razlika između odgajatelja različite razine obrazovanja u stavu da bi profesionalni razvoj trebao rezultirati većim promjenama u uvjerenjima i ponašanju odgajatelja, a ne samo pomacima u znanju ( $F(2,226)=3,340$ ;  $p<0,05$ ). Malen je stupanj povezanosti ( $\eta^2=0,029$ ) između razine obrazovanja odgajatelja i njihova stava o svrsi profesionalnoga razvoja odgajatelja, pri čemu stupanj obrazovanja odgajatelja može objasniti 2,9% varijance njihova stava na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između odgajatelja sa završenom višom školom i odgajatelja sa završenim fakultetom u njihovim stavovima o svrsi profesionalnoga razvoja (graf 4.), pri čemu se odgajatelji sa završenim fakultetom ( $M_3=4,00$ ;  $sd_3=0,968$ ) u većoj mjeri od odgajatelja sa završenom višom školom ( $M_2=3,68$ ;  $sd_2=0,775$ ) priklanjaju tvrdnji da bi profesionalni razvoj odgajatelja trebao rezultirati ne samo pomacima u znanju nego i promjenama u njihovim uvjerenjima i djelovanju. Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovom stavu o svrsi profesionalnoga razvoja.



Graf 3. Razlika u stavovima odgajatelja sa završenom višom školom i završenim fakultetom o važnosti zajedničkoga istraživanja odgajatelja, stručnih suradnika i znanstvenika kao temelja za unaprjeđivanje odgojne prakse



Graf 4. Razlika u stavovima odgajatelja sa završenom višom školom i završenim fakultetom o svrsi profesionalnog razvoja odgajatelja



Na tragu već iznesenog objašnjenja dobivenih rezultata analize varijance o pozitivnijim procjenama svoga odnosa sa stručnim suradnicima kod odgajatelja više razine obrazovanja (diplomski studij) u odnosu na niže obrazovane odgajatelje, možemo se poslužiti sličnom argumentacijom. Naime, kolegiji na diplomskome studiju ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja usmjereni su na razvoj visoke razine istraživačkih kompetencija i refleksivnih umijeća pojedinca, ali i na osvještavanje važnosti profesionalnoga razvoja koji se ne smije svoditi na povremene, parcelizirane oblike stručnih usavršavanja koji imaju samo informacijski karakter, već mora sadržavati transformacijski potencijal, a to znači da treba voditi promjenama u uvjerenjima, stavovima i vrijednostima odgajatelja. Tako shvaćen profesionalni razvoj prvenstveno se treba temeljiti na neprekidnome istraživanju vlastite prakse kao pretpostavci za njezino razumijevanje i mijenjanje te unaprjeđivanje vlastitih profesionalnih kompetencija svojstvenih odgajatelju refleksivnome praktičaru. Rezultat istraživanja koji pokazuje da su odgajatelji sa završenim fakultetskim obrazovanjem dali veću važnost zajedničkom istraživanju odgojne prakse i promjenama uvjerenja i ponašanja odgajatelja kao svrhe profesionalnoga razvoja, moguće je barem djelomično pripisati stečenim znanjima i kompetencijama te promijenjenom sklopu uvjerenja, stavova i vrijednosti tijekom diplomskoga studija (vidi Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2015).

## Zaključak

Iz izloženih rezultata istraživanja proizlazi da ispitani odgajatelji kao najkvalitetnije segmente odnosa u ustanovama ranog odgoja procjenjuju suradnju s ravnateljem, stručnim suradnicima i ostalim kolegama, ravnopravnost u međusobnim odnosima, međusobnu podršku, pomoć i ohrabivanje u inoviranju odgojno-obrazovne prakse te timsko ostvarenje aktivnosti. Dodajmo da odnose s ravnateljem i stručnim suradnicima pozitivnije procjenjuju odgajatelji iz Zagreba u odnosu na odgajatelje iz Rijeke, kao i odgajatelji sa završenim fakultetom (diplomskim studijem) u odnosu na one sa završenom višom školom (stručni ili sveučilišni preddiplomski studij). S druge strane, poštovanje i prihvaćanje različitih mišljenja, razvoj umijeća demokratskog raspravljanja, davanja i primanja konstruktivne kritike te međusobna komunikacija u kolektivu pokazali su se onim segmentima međuljudskih odnosa u ustanovama ranoga odgoja u koje treba uložiti dodatne napore u svrhu podizanja njihove kvalitete.

U pogledu stavova o vlastitoj profesiji, rezultati istraživanja pokazuju da odgajatelji prepoznaju važnost kontinuiranih (akcijskih) istraživanja u suradnji sa stručnim suradnicima i znanstvenicima kao temelja za unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse, kao i važnost profesionalnog razvoja odgajatelja koji će rezultirati ne samo višom razinom znanja nego i promjenama u uvjerenjima, stavovima i ponašanju pojedinca. Analiza varijance pokazala je da postoji razlika u navedenim stavovima između odgajatelja s obzirom na razinu obrazovanja, pri čemu veću važnost izravnom istraživanju prakse i transformacijskom karakteru profesionalnog razvoja pridaju odgajatelji sa završenim

fakultetom u odnosu na one sa završenom višom školom. Međutim, iz iskazanih stavova o vlastitoj profesiji vidljivo je da odgajatelji ne pridaju dovoljno važnosti upotrebi službenog nazivlja profesije (odgajatelj, a ne „teta“) što može upućivati na nedovoljno razumijevanje procesa profesionalizacije odgajateljskog zanimanja te važnosti i dobrobiti koje sa sobom nose regulirane profesije.

Na kraju dodajmo da su opisane statistički značajne razlike između odgajatelja s obzirom na mjesto stanovanja i razinu obrazovanja u njihovim procjenama odnosa u ustanovi i stavovima o vlastitoj profesiji utvrđene na malom broju čestica uključenih u statističku analizu i da je dobivena veličina efekta na tim česticama mala, što navodi na zaključak da se mali omjer varijance procjene međuljudskih odnosa u ustanovi i stavova o vlastitoj profesiji može pripisati mjestu stanovanja i razini obrazovanja odgajatelja-ispitanika.

Nastojali smo pokazati da istraživanje i razumijevanje kulture odgojno-obrazovne ustanove može dati svojevrsan uvid u vrstu i kvalitetu odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa, posebno odgajatelja i pedagoga, i doprinijeti kvalitativnom iskoraku u suvremenom viđenju odgajateljske profesije u ranom i predškolskom odgoju.

## Literatura

1. Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Thousand Oaks. SAGE Publications
2. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
3. Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
4. Dječji vrtić Rijeka. Preuzeto, 1.7.2016. s <http://rivrtici.hr/>
5. Fleming, J., Kleinhenz, E. (2007). *Towards a Moving School*. Camberwell: Australian Council for Educational Research
6. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, 4th edition. New York and London: Teachers College Columbia University
7. Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. Preuzeto, 23. ožujka 2012. s <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340>
8. Kimonen, E., Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 623-635. Preuzeto, 03. travnja 2012. s [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)
9. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
10. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona
11. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: Spektar Media
12. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja. Model Izvor II*. Zagreb: Mali profesor
13. Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju budućnosti*. Zagreb: Educa
14. Opis programa – Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Učiteljski fakultet u Zagrebu. Preuzeto, 25.06.2016. s <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/Diplomski-sveu%C4%8Dili%C5%A1ni-studij-ranoga-i-pred%C5%A1kolskoga-odgoja-i-obrazovanja.pdf>
15. Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
16. Peterson, K. (2002), Positive or negative? *Journal of Staff Development*, Vo. 23, No. 3. [www.nsd.org/library/publications/jsd/peterson233.cfm](http://www.nsd.org/library/publications/jsd/peterson233.cfm) (27.07.2008)

17. Peterson, K., Deal, T. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Josey-Bass
18. Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika: osnove statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap
19. Portal HKO. Preuzeto, 27.06.2016. s <http://www.hkoportal.hr/#sektor/2110/>
20. Rinaldi, C. (1994). *Staff Development in Reggio Emilia*, U Katz, L., Cesarone, B. (ur.). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Preuzeto, 14.02.2016. s <http://eric.ed.gov/?id=ED375986>
21. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia - Listening, Researching&Learning*. London: Routledge
22. Schein, E. H. (2011). *O dijalogu, kulturi i organizacijskom učenju*. Preuzeto, 24.10.2014. s <http://www.quantum21.net/slike/src/2011/11/O1/1320175419-odijalogukulturiorgucenju>
23. Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira: Kvalitetni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
24. Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa
25. *Studijski program Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Učiteljski fakultet u Rijeci*. Preuzeto, 25.06.2016. s [http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/Diplomski\\_RPOO\\_program\\_\\_proieni\\_tekst.pdf](http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/Diplomski_RPOO_program__proieni_tekst.pdf)
26. Šagud, M. (2011). *Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja*. U Maleš, D. (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*,(str. 267-291),Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju
27. Tatalović Vorkapić, S., Vujičić, L., Boneta, Ž. (2015). *Contemporary challenges and preschool teachers' education in Croatia: The evaluation of new study program Early and Preschool Care and Education at Faculty of Teacher Education in Rijeka*, U Ribiero, F.M., Politis, Y., Ćulum, B. (ur.). *New Voices in Higher Education Research and Scholarship*, (str. 292-309), Hershey: IGI global
28. Townsend, T. (2011). *Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education*. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(2), 121-137. Preuzeto, 28.03.2012. s <http://dx.doi.org/10.1080/O2607476.2011.558263>
29. Vujičić, L. (2007). *Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja*. *Magistra ladertina*, 2 (2), 91-106.
30. Vujičić, L. (2011). *Novi pristup istraživanju kulture vrtića*, U Maleš, D. (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*,(str. 209-236),Zagreb: FF Zagreb, Zavod za pedagogiju

31. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i(u)istraživanje(istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U Ljubetić, M., i Mendeš, B. (ur). Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene, (str. 166-180), Split: Nomen Nostrum Mundić d.o.o.
32. Vujičić, L. i suradnici (2016). Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja. Rijeka: Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva
33. Vujičić, L., Kanjić, S., Čamber Tambolaš, A. (2015). The Culture of Educational Institutions: Developing a New paradigm, U Grušovnik, T. (ur). Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive, (str. 9-24), Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta
34. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja, U Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. (Ur). Suvremeni tokovi u ranom odgoju, (str. 345-363), Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
35. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2015). Redefiniranje obrazovanja odgajatelja: analiza iskustava studiranja prve generacije sveučilišnog diplomskog studija na Učiteljskom fakultetu u Rijeci/Redefining the education of preschool teacher: analysis of faculty experience of the first generation of university graduate study. U Hicela, I., Mendeš, B. (ur). Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja-izazov za promjene/Competencies of Modern Teachers and Educators-Challenge for Change, (str. 151-161), Split: Filozofski fakultet